

## POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA: CONSTRUCCIONES EN TORNO DE LO COMÚN

Mg. Alejandro VASSILIADES  
IdIHCS (UNLP-CONICET)  
alevassiliades@gmail.com

### Introducción: sobre la categoría de “posición docente”

En este artículo nos proponemos dar cuenta de los avances de una investigación realizada, en el contexto de un proyecto de doctorado, en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de aproximarnos a *la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa*. Estas instituciones trabajan con estudiantes del nivel primario que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)<sup>1</sup> y, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y “abandono” (exclusión) escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas. La mayoría de las familias de los alumnos está atravesada por situaciones de inestabilidad o precariedad habitacional, no accediendo en algunos casos a los servicios básicos indispensables. Estos escenarios conforman los rasgos de la desigualdad social y educativa frente a los que los proyectos diseñados e implementados por los docentes intentarán construir una respuesta.

Siguiendo previsiones epistemológicas y metodológicas que hacen a una mirada posestructural sobre el trabajo docente, procuraremos describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos acerca de la construcción de una posición docente, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad. En el marco de esas coordenadas, la categoría de *posición docente* que aquí estamos planteando se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se

---

<sup>1</sup> De acuerdo al INDEC, en [Argentina](#) se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2009). Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas. Por otro lado, supone también una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

La idea de posición como relación<sup>2</sup> también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía<sup>3</sup>.

Las preguntas de la investigación orientaron la adopción de una perspectiva interpretativa, que permitiera conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos otorgan a sus vidas y a lo que hacen, y el modo en que entienden su lugar en el mundo. La construcción de datos empíricos se realizó, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano de tres escuelas primarias públicas de la

---

<sup>2</sup> Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados por la bibliografía especializada en el campo de estudios del trabajo docente. Por un lado, incluye el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado” (Alliaud, 1993; Birgin, 1999), estableciendo con éste múltiples y dinámicos vínculos que se despliegan sobre el refuerzo, la reformulación o la resistencia a las pautas y coordenadas para el trabajo docente definidas estatalmente, y poniendo de manifiesto el modo en que ella se constituyó en un lugar central de difusión de las premisas estatales y un pilar fundamental de la expansión y consolidación del proyecto escolarizador en nuestro país (Diker y Terigi, 1997; Southwell, 2009; Suárez, 1995). Asimismo, algunos trabajos recientes han abordado la docencia como oficio, enfatizando en algunos casos los desafíos de la condición contemporánea de la escuela y de la sociedad a la tarea de enseñar (Dussel, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Además, han señalado la conveniencia de este término para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando que la idea de oficio resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad.

<sup>3</sup> Es por ello que tampoco hemos partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen –sólo hemos tomado una decisión en términos de seleccionar escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores empobrecidos-, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

provincia de Buenos Aires. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas. Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo.

### **Construcciones en torno de lo común**

La noción de lo común ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en nuestro país y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de la igualdad y la desigualdad educativa. Dicha noción no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisorias por las que se libran disputas. Éstas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquella y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un “afuera de lo común”, donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común. Pese a ello, es importante insistir con que lo común no es “lo mismo” sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas, y que no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Por el contrario, sostendremos aquí que los docentes, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que ellos identifican como del orden de la desigualdad desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social.

Las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa que fue posible registrar en el trabajo de campo comparten la asunción de que lo común tiene que ver con la *posibilidad de*

*acceder al conocimiento escolar*, aquél legitimado en el currículum, y que esa construcción, en tanto posibilidad de inclusión, requiere de que se otorgue un lugar central a la enseñanza como tarea central del trabajo docente. Un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento obstinado del trabajo de enseñanza de los contenidos curriculares en las aulas de las escuelas que integraron el trabajo de campo. Con materiales enviados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con elementos propios, o bien con recursos recibidos en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), los docentes de las escuelas que integraron la investigación procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. Estas acciones son realizadas en el marco de proyectos institucionales que se proponen reposicionar el trabajo específicamente escolar, que los docentes entienden que se había diluido en su trabajo cotidiano en los últimos años. Ello incluye la asunción de que el mencionado conocimiento resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos.

Según el discurso de los docentes, la implementación de las iniciativas institucionales permitió situar a la enseñanza en el centro de la escena y desplazar a la contención afectiva a un segundo plano. Esta última se carga de una valoración negativa y es situada en relación al pasado de “desborde” que quiere dejarse atrás y en oposición a la tarea de enseñar, aun cuando en las posiciones docentes convivan superponiéndose o complementándose. Dando cuenta de la adopción de un cierto “sentido común” pedagógico puesto a circular por discursos oficiales y publicaciones académicas, varios docentes se esfuerzan por explicar que su trabajo no consiste en contener sino en enseñar. Añaden que esta tarea cobra aquí el potencial de tornar a la escuela una escuela, y además habilitar otros futuros en los niños y niñas que asisten a las instituciones escolares. Asimismo, esta prioridad otorgada a la enseñanza del conocimiento escolar permite a los maestros resignificar su trabajo en escuelas a las que asisten sectores empobrecidos, discutiendo aquellas posturas que ven en la “contención afectiva” o la asistencia social un límite infranqueable para llevar adelante aquella tarea.

Una expresión de la prioridad otorgada al conocimiento escolar como elemento de una posición docente frente a la desigualdad social y educativa es el modo en que, de forma recurrente en recreos y encuentros en los pasillos de las escuelas, los docentes intercambian respecto de lo positivo que es para ellos sentir que “están enseñando”, y desarrollan discusiones respecto de hasta qué tema llegar y de qué modo poder avanzar en la progresión de contenidos con determinado grupo. El trabajo por proyectos que desarrollan las tres instituciones permite, también, tornar explícito el trabajo con los contenidos escolares a través de una abundante producción por parte de los estudiantes. Asimismo, las muestras organizadas por las escuelas intentan plasmar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y suelen ser ocasiones muy ponderadas por los docentes. En una muestra literaria organizada por la Escuela del Proyecto y titulada “Un día de fantasía” acontecía lo siguiente

*“...La muestra sorprende por la cantidad de material en exhibición. El patio interno está poblado de alumnos que caminan o corren, muchos de ellos acompañados por sus*

*familias. En el centro, sobre pupitres puestos en círculo, se exhiben maquetas que representaban cuentos infantiles. Las aulas están ambientadas de acuerdo a este proyecto, que fue trabajado por los seis grados de la escuela y aglutina las diversas asignaturas. Una de las aulas tiene un cartel en la entrada que la define como el “Museo de la Antigüedad”. Dentro de ella hay una maqueta del Partenón, otra del caballo de Troya, y carteleras con el relato de la historia de Troya, dibujos de guardas griegas e información sobre “la aparición del hombre”, comentando algunos aspectos sobre la evolución de la especie humana. Hay, además, una maqueta sobre Teseo y el Minotauro. En otra aula se hace repetidamente una representación teatral a cargo de los alumnos. Afuera de este salón me cruzo con una maestra que, luego de saludarme, me comenta con entusiasmo acerca de la cantidad de producciones que realizaron sus alumnos y cómo ellos se interesaron por la historia de Egipto y por la mitología griega, acercándose a preguntar dudas o trayendo información. Resalta que esto antes no ocurría y que, de no ser por el marco de trabajo que les dio el proyecto sobre literatura, ello no habría sucedido” (registro en la muestra literaria, julio de 2011, Escuela 1)*

Para los maestros de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado, lo mejor que podría acontecer en el trabajo con sus alumnos en condiciones de desigualdad social y educativa –entendida esta última en términos del bajo nivel de aprendizajes- es la posibilidad de transmitir el conocimiento escolar, legitimado en el diseño curricular. La institución de algo del orden de lo común está, así, íntimamente ligado al acceso a dicho conocimiento. El orgullo de las maestras que reseña el registro reside, particularmente, en la posibilidad que la muestra literaria habría brindado a sus estudiantes para aproximarse a otros universos culturales, distintos de aquéllos más cercanos y conocidos para ellos. En este sentido, comparten la asunción de que es tarea de la escuela acercarlos a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos. La siguiente situación, observada en una de las primeras recorridas institucionales, quizás permita ilustrar los vínculos que los colectivos docentes de las escuelas intentan construir con el conocimiento escolar y el horizonte de expectativas respecto de las relaciones que esperan que sus alumnos desarrollen en relación a él:

*“La inspectora ingresó y permaneció algo más de media hora en el aula-taller de prácticas del lenguaje, donde los alumnos de sexto grado estaban trabajando la Leyenda del Dragón Galés a partir de un libro –escrito por un maestro- que la docente del área había traído a sus estudiantes. Al salir de allí, la inspectora se dirigió a la dirección de la escuela, y luego de un breve intercambio con la directora se retiró de la institución. Esta última sale de su oficina y me comenta que la inspectora le objetó el trabajo sobre la Leyenda del Dragón Galés por ser ‘lejana a la cultura de los chicos’, y enfatizó en que era importante trabajar lo próximo a ellos, como por ejemplo las leyendas guaraníes. Enojada, la directora dice que le respondió que para los chicos era tan lejana la Leyenda*

*del Dragón Galés como las de los guaraníes, y que si se tienen que restringir a lo próximo, las maestras se la pasarían hablando de la cumbia. Y enfatiza 'A mí el diseño curricular me pone que yo tengo que enriquecer su acervo cultural partiendo de lo que ellos se les atrae. Ahora, no es quedarse enseñando eso que les atrae y nada más. Y dar por descontado que a ellos les atrae la leyenda guaraní es un prejuicio. ¿No les enriquecí en este caso yo su acervo cultural con una leyenda de la Patagonia como la del dragón galés?'. ” (nota de campo y conversación informal con la directora, Escuela 1)*

La discusión que la directora sostiene con la inspectora remite a uno de los debates más importantes en el campo pedagógico en el análisis de los vínculos entre escuela y desigualdad social. Que la escuela amplíe el universo cultural de los niños aproximándolos a otras expresiones que jamás conocerían si no fuera por la escuela, o bien que las instituciones educativas partan de y trabajen sobre aquello conocido y próximo a la “realidad” de sus alumnos para fortalecerlo e introducir una disputa en la jerarquía cultural que suelen encabezar los conocimientos “escolares”. Si bien no es posible conocer si la intervención de la inspectora se ubica en estas coordenadas o contiene esas aspiraciones, sí supone una opción por la incorporación de contenidos próximos al universo cultural de los alumnos de la escuela –las leyendas de los guaraníes-, que los docentes descartan en pos de expresiones culturales más lejanas –la Leyenda del Dragón Galés-, a partir de la apropiación que realizan de las prescripciones del diseño curricular. De este modo, los docentes participan de las discusiones respecto de los vínculos entre escuela y desigualdad social desde el punto de vista del problema del conocimiento. En este contexto, en la apuesta a la transmisión del saber legitimado en el curriculum hay un modo en que las posiciones prefiguran cómo trabajar con dicha desigualdad y una valoración de las potencialidades de los universos culturales no conocidos por los estudiantes.

En efecto, las iniciativas institucionales registradas comparten el instalar un espacio de relación con la cultura que evita el despliegue de aquello más cercano al horizonte cultural de los estudiantes. En las tres escuelas que integraron la investigación, los docentes no trabajan los contenidos únicamente desde lo que los niños conocen, sino que intentan ofrecerles la posibilidad de entrar en contacto con herramientas y producciones propias de universos culturales que habitualmente les son vedados (Diker, 2007). Sin embargo, los docentes sí suelen poner en juego códigos comunes que hacen posible la comunicación con sus alumnos a modo de estrategia de trabajo –pero no de objetivo final. La apuesta a que aprendan supone la apertura a posibles emergentes en el aula para, a partir de ellos, abordar los contenidos que estaban previstos:

*“Por eso te digo, se trabaja mucho a partir de lo que ellos tienen mucho interés y vos tenés que ser muy abierto de cabeza para saber qué es lo que a ellos les interesa y meter todo adentro del contenido que tenés que dar. Si ellos dicen 'Señorita, vamos a hacer mate'... y sí, ¡hagamos mate! Entonces veo a ver qué puedo meter en matemática para hacer mate, de lo que tengo que dar en clase. Hay que estar muy despierto y muy abierto. Te hablo de matemática porque es lo que yo doy, pero seguramente en Lengua y en Ciencias pasará exactamente igual” (entrevista a docente, Escuela 2)*



Pese a la apertura a estos emergentes, los colectivos docentes de las tres escuelas comparten la posición de no mimetizar la propuesta de enseñanza con lo que se entiende que es propio del horizonte cultural de los niños, ni tampoco promueven acciones a las que subyace el supuesto de que la oferta cultural para niños de sectores sociales en condiciones de pobreza debe ser atractiva más allá de su contenido (Diker, 2007). En las escuelas se utilizan recursos atractivos, visuales y musicales en el desarrollo de los proyectos y para la preparación de las muestras, pero también otros que suponen otros registros y lenguajes, con la intención de que los niños puedan apreciar y producir elementos culturales valiosos que ponen en juego estos otros recursos. En este marco, se incorporan una serie de técnicas vinculadas con el arte que forman parte de los contenidos de enseñanza:

*“Si vos pretendés una formación académica o tradicional –yo te doy el libro y vos estudiás el manual- estos chicos fracasan todos. Vos tenés que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda, haga y se sienta que es capaz. Porque si no fracasás vos, fracaso yo como docente, fracasa la escuela, cerremos y nos vamos cada uno a sus casas. El hecho de que los chicos vean colgados sus cuadros y que los padres se quedaran... las caras de esos chicos. Lo que ellos no se dan cuenta por ahí es que para llegar a ese cuadro trabajaron un montón de contenidos de matemática, y de plástica, y de inglés, y de lengua –porque hicieron la biografía de Petorutti, investigaron la técnica, o sea cuántos contenidos se trabajaron para ese producto. Impensado. Los folletos de la muestra los hicieron en inglés. Y como eso muchas cosas”* (entrevista a docente, Escuela 3)

En la apuesta a la transmisión del conocimiento escolar como una herramienta de democratización y como aquello del orden de lo común que valdría la pena sostener, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material, y se dirige a poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abren la posibilidad de que los niños y niñas puedan producir y aportar, desde sus diferencias, al trabajo en el aula. En este sentido, enseñar supone la tarea de transmitir el conocimiento escolar, aquél validado socialmente y legitimado en el diseño curricular, y también promover en los alumnos en la organización del conocimiento del que se van apropiando, en particular a través de las instancias de producción y de realización de muestras que antes hemos analizado. En este sentido, desarrollan una “enseñanza obstinada” de los contenidos escolares, lo cual supone que la transmisión cultural debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes.

En este sentido, la valoración del conocimiento escolar supone la presencia de una determinada jerarquía cultural –es válido transmitir los contenidos “escolares”, en detrimento de otros que permanecen en un lugar de no visibilidad- como así también la asunción de que la transmisión del mismo habilita horizontes de posibilidad distintos para los alumnos y alumnas, considerando lo que ellos tienen para aportar a la relación con dicho conocimiento. Esta tensión habilita una variedad de posiciones, que se extienden en un arco que va desde el sostenimiento cerrado de la transmisión del conocimiento escolar, sin apertura a lo que los alumnos tengan para traer a la

clase, hasta aquellas que intentan atender a esto último, pero sin renunciar al trabajo de enseñar los contenidos previstos en el curriculum. En este sentido, las iniciativas parecen dar cuenta de una suerte de “límite escolanovista”, según el cual el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar –dos principios específicamente sostenidos por el movimiento de la Escuela Nueva- no afectarían la prioridad otorgada a la transmisión del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a la lógica de dicha transmisión.

Asimismo, las iniciativas registradas por el trabajo de campo parecen apuntar a tornar posible que los niños se vuelvan sujetos alumnos y habiten la escuela como tales. La noción de igualdad que subyace a ellas no implica la posibilidad de educarse desde y en sus propias diferencias, sino fundamentalmente la distribución de las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, la cultura escolar. En este sentido, un matiz que poseen estas innovaciones que buscan democratizar el acceso al conocimiento es que la redistribución que operan supone que hay quienes podrían ocupar una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales, los relativos al conocimiento escolar que la escuela busca distribuir. Ello afecta a que todos los estudiantes puedan ser considerados como iguales, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, como así también su propia voz. Los docentes entrevistados comparten el hecho de ubicarse en la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia. La igualdad es, así, un horizonte inalcanzable al cual trasladarse permanentemente desde esa situación de inferioridad, en lugar de ser un punto de partida y una asunción que alcance a todos los sujetos que aprenden.

Estas posiciones conjugan aspectos pastorales y normalistas aunados en torno de la idea de transmitir una cultura “superior”, “más alta”, que la que poseen sus alumnos, como así también – y en los mismos docentes que sostienen estas posiciones- una crítica al carácter normalizador de la escolarización y una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a ser cuidados y a que otros saberes les sean acercados y puestos a disposición. En este sentido, la posición docente sobre la “enseñanza obstinada” alberga sentidos y principios contrapuestos que habitan los discursos pedagógicos de los sujetos maestros y maestras.

### **“Carentes”: sobre algunos modos de pensar lo común en los alumnos de sectores empobrecidos**

En el caso de las escuelas que integraron el trabajo de campo de esta investigación, el diseño e implementación de las propuestas que venimos analizando se fundó sobre una mirada prejuiciosa, estereotipada y negativa sobre el contexto familiar y cultural de los alumnos. Esta perspectiva, como veremos a continuación, habilita diversas posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Por un lado, algunas que enfatizan una distancia en la construcción de la autoridad



pedagógica y que promueven la apertura de otros futuros para los niños y niñas que transitan las escuelas. Por otro, y sin que excluya elementos de la anterior, una posición civilizatoria, que construye el lugar de la escolarización en oposición al contexto extraescolar de socialización de alumnos y alumnas de sectores empobrecidos y sus familias, por ser considerado culturalmente inferior y/o supuestamente peligroso o amenazante.

La mirada que los docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo desarrollan sobre el contexto familiar y cultural de los estudiantes se expresó fundamentalmente en dos ideas, en torno de las cuales se aglutinan una diversidad de posiciones. La primera de ellas es la asunción de que la composición de las familias de los alumnos resulta un obstáculo para los aprendizajes, frente al cual la escuela debe operar para poder erradicarlo. Por ejemplo, en dos de las escuelas, en diversas conversaciones los docentes hicieron referencia a lo inconveniente de la composición familiar de los alumnos y al hecho de que ellas influyen negativamente en las posibilidades de aprender de los alumnos. En la primera de ellas, cuando en 2008 se elaboró el diagnóstico institucional que luego dio lugar al proyecto elaborado por las docentes, se definieron columnas de fortalezas y debilidades que incluían, en este último caso, a la “familia denigrada y disfuncional”. El hecho de que existieran familias ensambladas o con alguna de las figuras parentales en situación de encierro suponía, para las maestras, un obstáculo para el desarrollo de la tarea de enseñanza. Estos supuestos circularon también en una serie de reuniones institucionales realizadas en 2010 y 2011 que fue posible observar y registrar en el marco del trabajo de campo realizado. Diversidad en la composición familiar y desigualdad quedan, así, emparentadas en estas concepciones.

Estas posiciones no son homogéneas y presentan algunos matices. Algunos docentes de las mismas instituciones se empeñan en aclarar que el futuro de sus pibes “no está jugado” por las situaciones familiares complejas que atraviesan. En la Escuela 2, en una muestra de Escuelas PIIIE que reunió a varias instituciones de la región, un rincón referido al día de la familia mostraba diferentes tipos de familia y estaba encabezado por un cartel que decía “*cada familia es distinta y a todas las une el amor*”, acompañado por dibujos que mostraba diferentes composiciones familiares. Pese a ello, los docentes de la institución definen a sus alumnos como una población “complicada”, argumentando que ello se debe a que sus papás realizan trabajos en la construcción, son changarines, cartonean o cirujan. Muchos viven de planes sociales y, quienes pertenecen a la comunidad boliviana, por lo general trabajan en algún taller de costura o en alguna verdulería, situaciones que para los docentes implican algunos obstáculos para los aprendizajes. Nuevamente, el tipo de trabajo que realizan los padres y, de modo más general, la procedencia de los alumnos, constituye un factor para definirlos como “complicados” y suponer que el hecho de que aprendan se tornará más difícil o menos probable.

La segunda expresión de la mirada prejuiciosa y estereotipada de los docentes sobre las familias tienen que ver con la consideración de que ellas “no atienden suficientemente” a sus hijos en tanto alumnos y que no los “estimulan” adecuadamente, fundamentalmente debido a las condiciones de pobreza en las que viven. Los maestros y maestras asumen que hay una “desatención” o un “desinterés”, construyendo una mirada estigmatizadora y culpabilizadora sobre los grupos familiares que se añaden a los prejuicios analizados:

*“En la tarea escolar sigue habiendo falta de atención familiar. Los grupos son muy de barrio. Son chicos que tal vez no tienen ningún tipo de estimulación de la casa. Por ahí están mucho tiempo en la calle y vienen acá, y es como se encuentran con que tienen que hacer cosas que no están para nada familiarizados. No tiene el hábito de que en la casa lean el diario, el tema de la lectura no es algo cotidiano”* (entrevista a docente, Escuela 2)

*“Esta es una comunidad bastante difícil. No solo tienen ese tipo de carencias, más que por ahí tenemos chicos que los papas están presos, que hay muchos padres separados y no se hacen cargo de sus hijos. Es una comunidad medio problemática”* (entrevista a docente, Escuela 1)

Estimulación y límites, tales las “faltantes” en el hogar que la escuela debería reponer, de acuerdo al discurso de la mayoría de los docentes entrevistados. Las posiciones docentes oscilan entre la resignación – “con el entorno que tienen no se puede hacer nada”- y la restitución de aquello que falta, a través de alguna iniciativa en el ámbito escolar. Dichas posiciones no son fijas ni monolíticas. Escapan a este arco unos pocos docentes que desarrollan una mirada que procura comprender el significado de las vidas de los estudiantes y centrarse en lo que la escuela tiene que ofrecer, sin responsabilizar a las familias del fracaso escolar de sus hijos e hijas. En el caso de la primera de las posiciones mencionadas, la sensación es que no es posible hacer nada para influir en la vida familiar de los alumnos –asumiendo que debe actuarse sobre ella. Abundan, en las entrevistas, relatos de docentes que dicen estar abrumados con situaciones muy duras de alcoholismo, violencia familiar y adicciones en los hogares, frente a las cuales sienten que se torna imposible “contener” a los pibes y las pibas que asisten a la escuela.

En el caso de la segunda posición, la asunción principal es que la escuela debe ser un lugar abierto a las problemáticas sociales que atraviesan a alumnos y alumnas. Ello se expresa en diversos cursos de acción por parte de los docentes, de los que fue posible dar cuenta en el trabajo de campo. Por un lado, los registros de clase arrojan una actitud predominante a conceder un momento durante la jornada escolar –preferentemente el principio- a que los alumnos se expresen respecto de lo que les sucede y cuenten algo de lo que les ha venido aconteciendo. Las estrategias aquí son variables. Mientras que en algunos casos esto sucedía en el grupo amplio, tornando públicas las situaciones contadas por los alumnos, en otros los docentes solían tener conversaciones aparte, casi “en privado”, aunque dentro del aula, con algunos alumnos respecto de algo que les había acontecido: un tío que había sido llevado preso, un padre que se había quedado sin trabajo, una madre que se había ido de casa, una hermana menor que había desaparecido del hogar, alguna actividad realizada el durante el fin de semana.

En el intento por cubrir una “carencia” (de afecto, de cuidado) se juegan también inscripciones pastorales, redentoras y relativas a las figuras de docente asociadas al sacerdocio (Alliaud, 1993; Birgin, 1999). Se trata de “salvar a las almas débiles”, inscribiendo su debilidad en términos de la supuesta falta de cariño y de estímulo en los hogares. En este sentido, el involucramiento docente también se expresa en la participación, a través de la preocupación, el interés, la escucha y –a

veces- el consejo, de situaciones que hacen a las vivencias extra-escolares de sus alumnos. Asimismo, y sin perjuicio de lo anterior, estas instancias configuran situaciones de una “*afectividad habilitante*”, en el sentido de que permite a los alumnos un espacio de toma de la palabra y de relato de lo que les acontece cotidianamente –que, al mismo tiempo, y como veremos más adelante, se torna una estrategia de trabajo cotidiana.

Asimismo, fue posible registrar que, en las tres escuelas, las salas de dirección y de maestros de las escuelas se constituyeron en espacios donde estas cuestiones transitaban con un mayor grado de confidencialidad entre alumnos y docentes, y en algunos casos directivos, y que el acercamiento de los estudiantes a estos lugares iba in crescendo, a medida que iban notando que allí podían expresar aquello que les ocurría, desde golpes que habían recibido en la casa hasta una bolsa conteniendo cocaína que supuestamente una madre había dejado, accidentalmente o no, en la mochila de una alumna. Los docentes asumen como un logro y una consecuencia de las iniciativas institucionales que implementaron que los/as alumnos y alumnas se acerquen y depositen su confianza en ellos/as para contarles lo que les acontece.

Como hemos señalado, desde estas posiciones la familia ocupa el lugar de una faltante –de atención, de estimulación, de espacios para la consolidación de hábitos de lectura y escritura, de rutinas y prácticas orientadas al aprendizaje- que la escuela viene a cubrir. La “carencia”, así, queda asociada a aquello del orden de la desigualdad, y es expresión de cómo los docentes entienden, en parte, a esta última. Para los maestros, el contexto familiar y cultural del que vienen los niños afecta decididamente sus posibilidades de aprendizaje, aunque no de modo determinante. En ello reside la posibilidad de las iniciativas institucionales registradas durante el trabajo de campo, que al tiempo que intentan habilitar horizontes más igualitarios para los alumnos de la escuela se fundan en prejuicios y miradas negativas sobre sus familias y el contexto cultural del que provienen. Esta conjunción contradictoria de concepciones democratizadoras y autoritarias de algún modo han estructurado la historia del trabajo docente en nuestro país. El discurso del normalismo estuvo estructurado en torno de una mirada respecto del derecho que los niños y niñas tenían a recibir la educación escolar a la vez que también de una mirada negativa respecto del contexto del que provenía el alumno, considerado peligroso, amenazante, inferior y, en todos los casos, necesario de ser eliminado en tanto elemento integrante de la “barbarie”.

Por extensión, los alumnos también son interpelados desde el lugar de la carencia. Los docentes de las tres escuelas comparten el hecho de no considerarlos parte común de la población de estudiantes de la provincia sino que, en algún punto, los conciben como estudiantes “especiales”, que requieren una atención “muy individualizada” debido a las circunstancias en las que viven y “todas las cosas que les faltan”. Afirman que la escuela es el único espacio que puede albergarlos y proporcionarles aquellos estímulos que las maestras señalan como ausentes en el entorno familiar, y que por ello lo que suceda en la institución escolar tiene un papel determinante.

La interpelación a los alumnos en términos de carencia ha sido una característica importante del discurso reformista de los '90 en América Latina, que en función de esa situación planteaban la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para “atender” a estos niños y concebían a los maestros como técnicos a los que había que capacitar para trabajar con ellos (Martinis, 2006). Se sustituye, así, al sujeto de la educación por el niño “carente”, alumnos a los que “les falta” un entorno más estimulante, más educativo, más culto, más inclinado a inculcarles aquellos valores y disposiciones que pondera la escuela. Los hogares parecen, así, lugares “sin cultura”, en donde no se desarrollan prácticas de lectura y escritura, entre otras necesarias para los aprendizajes. La carencia, en este caso que estamos analizando, no siempre construye un mero lugar de “contención” y “asistencia” por parte de los docentes, que asumen en algunos casos una posición de enseñanza, pero sí justifica el modo en que esta última es entendida y las iniciativas que modifican algunos rasgos del formato escolar, y que aquí estamos analizando.

En este caso, la “carencia cultural” no supone una imposibilidad irreversible de aprender, pero sí una serie de obstáculos que la escuela debe sortear y contribuir a que el alumno deje atrás, tornándose un individuo más completo, menos carente. Asimismo, este discurso sobre la carencia construye una asociación casi determinista entre pobreza y bajo rendimiento académico. Como “tienen poca estimulación en la casa”, en la escuela les va mal, no aprenden, y no incorporan fácilmente las pautas de comportamiento y trabajo escolar. Los bajos niveles de ingreso, las condiciones de hacinamiento, los modos en que se construyen las familias, el estado conyugal y la forma de constitución de la pareja de los padres, el hecho de que alguno de ellos se encuentre en situación de cárcel y los niveles instrucción parentales son algunas de las razones que las docentes esbozan como obstáculos para el desarrollo de los aprendizajes.

Como hemos señalado, en las concepciones de algunos maestros está presente la idea de que la situación de pobreza producía un nivel cultural “inferior” o “atrasado”, además de una carencia casi total de afecto y cuidado. Estas nociones devienen en explicaciones respecto de lo que la educación escolar puede o no puede hacer con los alumnos. En algunos casos, las posiciones docentes giran en torno de brindar la cultura “elevada” que les falta a los alumnos. En otros casos, dichas posiciones se reducen a cubrir la faltante de afecto, a veces sin perjuicio del sostenimiento de la enseñanza y otras veces abandonando esta tarea y reduciendo su trabajo a la “contención” o la “tarea social”. En este marco, los docentes deben transmitir sus alumnos esta “alta cultura”, asumiendo que la que éstos portan es de menor valor, inadecuada, insuficiente o peligrosa, siguiendo un significado de igualdad educativa que estuvo presente desde los orígenes del trabajo docente en nuestro país. Así, se legitima el lugar del sistema educativo como proveedor de un conjunto de saberes supuestamente más importantes que no se poseen.

Las posiciones docentes frente a la cuestión de la “carencia” no son homogéneas sino que reconocen diferentes inscripciones. En algunos casos –los menos-, como hemos mencionado, se asume una posición de resignación frente a situaciones que se suponen inmodificables y determinantes del fracaso escolar. En otros, la asunción de una carencia es disparadora de la afirmación de la centralidad de la enseñanza como trabajo a desarrollar por los docentes y como

tarea que puede habilitar otros futuros posibles en los alumnos y alumnas de sectores empobrecidos. Por último, y sin perjuicio de que también esté presente como componente en las posiciones anteriores, hay quienes intentan suplir la carencia con “afecto”, asumiendo que lo que los y las estudiantes necesitan es que se les brinde cariño.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este artículo hemos intentado dar cuenta de algunos sentidos que organizan las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa en tres instituciones que atienden a sectores empobrecidos y que han diseñado e implementado propuestas pedagógicas específicas. Dos núcleos principales en las enunciaciones sobre las posiciones docentes estuvieron dados por las construcciones en torno de lo común y la configuración de vínculos pedagógicos desiguales, sobre la base de una serie de prejuicios sobre el contexto cultural del que provienen los alumnos.

En las tensiones y articulaciones entre esos dos núcleos se desarrolla una apuesta sostenida a la transmisión del conocimiento escolar como modo de aproximar a los alumnos a otros universos culturales y de ponerles a disposición una cultura homogénea, la misma y “la común” para todos. Como hemos señalado, este movimiento se inscribe en el modo en que históricamente la escolarización ha resuelto el problema del conocimiento a través del curriculum escolar: enseñar aquello que es lejano a los elementos culturales que los alumnos de sectores populares manejan como vía para habilitarles otros futuros posibles, aún cuando ello se haga anulando y descartando dichos elementos. Como hemos visto, esa posición de “enseñanza obstinada” convive con –y se asienta en– posiciones de atención a las particularidades, complejizando el mandato normalista que los docentes utilizan como guión para pensar su lugar en el trabajo con sectores empobrecidos.

Una inscripción de la complejización del mandato normalista reside en las diversas posiciones docentes en torno de las miradas sobre el contexto familiar y cultural del que provienen los alumnos. Ellas se asientan en una noción de “carencia” que explicaría el supuesto desinterés y desatención por parte de las familias, frente a las que se construye una doble relación, caracterizada por la distancia y el intento de restituir una alianza entre ellas y la escuela que fortalezca la legitimidad del trabajo docente. Como hemos visto, las posiciones frente a tal “carencia” se diversifican entre la resignación, el sostenimiento de la “enseñanza obstinada” y la provisión de afecto, aunque estas respuestas –en particular las dos últimas– conviven en la mayoría de los casos. Estas resoluciones prefiguran tensiones entre la carencia y la posibilidad que no están determinadas a priori.

Si bien algunas analistas han sostenido que las escuelas para sectores concebidos como “carentes” tienden a sustituir la enseñanza por el asistencialismo (Bordoli, 2006), el trabajo de campo realizado muestra que ambos componentes conviven en una compleja relación. En las experiencias analizadas es posible observar cómo, pese a la construcción de una “carencia” en los

sujetos alumnos que asisten a las escuelas, los docentes que trabajan en ellas sostienen una posición de enseñanza ligada a la transmisión de conocimientos como modo de enfrentar esa situación. El trabajo de campo realizado permite dar cuenta de que en algunas instituciones se preservan los espacios de aprendizaje como estrategia de igualación frente a la desigualdad social. Asimismo, se desarrollan, en algunos casos, otras formas de denominar a los sujetos y explicar sus realidades, y otros modos de pensar los tiempos y espacios escolares. En ellos, las posiciones docentes sostienen un análisis crítico del papel de la escuela e intentan potenciar lo que ella puede hacer en la escolarización de sus alumnos.

La presunta “carencia” de los alumnos otorga sentido al trabajo docente en la escuela como tarea a realizar con ellos. Da sustento a una serie de prácticas que se afirman en la idea de sentirse necesitado por los niños y niñas y de tratar de sobreponerse a las dificultades que surgen diariamente. También constituye parte del fundamento de la búsqueda de alternativas, modificaciones en la organización de la enseñanza, la evaluación y los tiempos y espacios escolares, para dar respuesta a esa falta. El brindarle a las nuevas generaciones aquello que no tienen –afecto, conocimiento escolar– es, así, constitutivo de las posiciones docentes que se configuran. Como hemos visto, en la mayoría de las ocasiones el contexto es pensado en términos de carencia y como un obstáculo para las posibilidades de educar, aunque no como un límite infranqueable. Esto último deja habilitada la posibilidad de que la escuela pueda ser un espacio público de construcción de alternativas, donde los niños sean sujetos pedagógicos alumnos. En ese marco, puede tornarse un lugar de producción relevante de aprendizajes y un espacio de experiencias colectivas de carácter transformador para los estudiantes y para el trabajo docente.

Asimismo, algunos trabajos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) han opuesto el acto de brindar afecto a la tarea de enseñar, señalando que la opción por el primero repercute en la disminución del trabajo de transmisión de contenidos culturales socialmente válidos. Sin embargo, el trabajo de campo da cuenta de la imposibilidad de sostener una adscripción fija a alguna de las posiciones, y que plantee entre ellas una relación inversamente proporcional. Por el contrario, las posiciones docentes relacionales y dinámicas, de las que aquí estamos procurando dar cuenta, constituyen un ejemplo del modo en que, en dichas posiciones, se pueden conjugar un fuerte sostenimiento de la afectividad como parte de la tarea pedagógica y una irrenunciable determinación a enseñar como actividad central del trabajo docente.

Por otra parte, resulta importante poner en discusión aquellas concepciones binarias que buscan fijar a los docentes a posiciones determinadas a priori, estáticas y excluyentes entre sí. Por ello, el análisis procuró alejarse de intentar dilucidar si los maestros enseñan o asisten, si poseen vocación o no, si realizan un trabajo o desarrollan una profesión. La investigación realizada da cuenta de que el trabajo de enseñanza en las escuelas no tiene un sentido unívoco sino que supone una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades.



## Bibliografía

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bordoli, E. (2006) “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. (2007) “¿Es posible promover otra relación con el saber?”, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martinis, P. (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- Southwell, M. (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- Southwell, M. (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Suárez, D. (1995) “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en *Revista del IICE*, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.
- Tenti Fanfani, E. (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) op. cit.
- Terigi, F. (2008) “Lo mismo no es lo común”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) op. cit.